

Referência:

LEFFA, V. J. Como escrevem os que ensinam a escrever: Análise da produção textual de professores de língua portuguesa. *Letras*, Santa Maria, RS, n. 17, p. 67-92, 2000.

Como escrevem os que ensinam a escrever

Análise da produção textual de professores de língua portuguesa

Vilson J. Leffa, UCPEL

INTRODUÇÃO

A grande maioria das pesquisas em escritura tem-se preocupado, justificadamente, com a produção textual do aluno e dos processos cognitivos, afetivos ou sociais envolvidos nessa produção. Delimita-se como sujeito preferencial de pesquisa aquele que está aprendendo a escrever e focalizam-se diferentes estágios dessa aprendizagem. Reunindo todos os trabalhos da área, teríamos provavelmente uma descrição completa da trajetória percorrida por esse aprendiz de escritor, se não como um sujeito único, pelo menos como um sujeito coletivo, onde a etapa percorrida por um se completaria com a etapa de outro, numa espécie de corrida de revezamento, até chegar à meta final — que neste caso poderia ser a produção do texto ideal.

Este trabalho diverge nesse aspecto. Não se parte do aprendiz da escrita, mas daqueles que supostamente já aprenderam a escrever, os professores de língua portuguesa. A principal justificativa desta escolha é o pressuposto de que os profissionais da área — os professores de

língua portuguesa — devam usar estratégias mais eficientes na produção de seus textos. Na medida em que se conseguir identificar essas estratégias, está-se, adquirindo um conhecimento que pode ser útil no ensino da produção textual. A metodologia usada no trabalho deverá permitir uma verificação das estratégias realmente em uso, mostrando o que é feito na prática e não apenas o que é pregado na teoria, às vezes difícil de ser implementada.

A idéia generalizada de que os professores não lêem e não escrevem é vista aqui como um preconceito e uma justificativa a mais para que se conduza esta pesquisa. É possível que muitos professores não escrevam como é até possível que muitos escrevam mal. Essas idéias, no entanto, são vistas aqui como hipóteses sem comprovação, que acabarão sendo testadas pela natureza da pesquisa realizada, mas que não constituem sua principal preocupação.

UM VAZIO NA LITERATURA

A literatura sobre a escrita de professores de língua portuguesa é praticamente inexistente. Ao que parece, isso se deve ao fato de que os professores realmente não escrevem, deixando assim de produzir material que pudesse interessar aos pesquisadores. O que se encontra nas conversas de corredores e de sala de professores, às vezes em debates exaltados, pode ser resumido na seguinte frase: Os professores de língua portuguesa deveriam escrever, mas não escrevem por que não têm tempo.

A meu conhecimento, os dois únicos trabalhos que tratam do assunto são Fiad (1989) e

Menegassi (1997), ainda assim, incluindo professores de outras disciplinas. Para Fiad é importante que o professor tome consciência de que para ensinar a escrever é preciso escrever: "...considero que a chance de os professores trabalharem sobre a própria escrita proporciona um acesso a esse conhecimento" (p.78). Já Menegassi mostra, entre outros aspectos, as dificuldades que os professores encontram quando solicitados a escrever: como definir o leitor de seu próprio texto, como encontrar o gênero textual adequado, como organizar as idéias dentro do texto, e mesmo como se expressar adequadamente.

Em levantamentos informais, conduzidos com alunos de cursos de especialização, pude constatar que os professores têm uma grande resistência para escrever, sendo capazes de se justificar de várias maneiras. Entre as diversas justificativas que me foram apresentadas, gostaria de destacar as seguintes:

É melhor trabalhar mais tempo com o aluno do que ficar escrevendo. Quem escreve está mais interessado em sua autopromoção do que no bem estar dos outros. Escrever demanda tempo, e esse tempo é mais bem usado com o aluno.

Não é preciso escrever para ensinar a escrever. O professor de redação é como um técnico de futebol, que não precisa ser um exímio jogador para orientar o time. Precisa conhecer as regras e as táticas do jogo. Ensinar a escrever é ensinar alguém a usar as regras e táticas da escrita.

Escrever é um dom. Só quem tem o dom da escrita pode chegar a escrever com proficiência.

Os outros nunca vão chegar lá.

Temos, assim, da parte de alguns professores, o que parecer ser uma percepção bastante desfavorável da escritura, marcada pelo (1) desprestígio da atividade, (2) estratégias de evitamento e (3) ideologia do dom.

Como realmente escrevem esses professores? Como organizam suas idéias? Como dominam os mecanismos de coesão e coerência? Essas são algumas das perguntas investigadas neste trabalho. A hipótese é de que os professores de língua portuguesa deixam nos textos que produzem uma marca própria que os caracteriza — através de traços lexicais, sintáticos e organizacionais — como profissionais da área.

METODOLOGIA

O corpus usado nesta pesquisa são 20 textos em duas versões, uma versão rascunho e uma versão final, perfazendo, portanto, um total de 40 textos. Esses textos foram selecionados aleatoriamente de um banco de textos produzidos por professores de língua portuguesa em cursos de especialização oferecidos em três universidades do Rio Grande do Sul.

Os sujeitos são professores de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental e de ensino médio, sendo que 4 possuem também alguma experiência em ensino de 3º. grau. Todos têm

licenciatura plena, com experiência de ensino que varia desde professores que estão se iniciando

na carreira até professores que estão prestes a se aposentar. Dos 20 professores envolvidos, 16 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Os textos foram produzidos em provas dissertativas, onde os professores estavam sendo avaliados em termos de conteúdo e de forma, havendo, no entanto, um peso maior para o conteúdo. A produção de um rascunho foi encorajada pelo pesquisador, mas deixada como uma atividade voluntária, o que resultou num atendimento à solicitação em cerca de 50% dos participantes.

Embora se possa argumentar, por um lado, que a situação de prova crie um nível de angústia prejudicial à produção de texto, pode-se também argumentar, por outro lado, que essa mesma situação contribui para um empenho maior em produzir um texto melhor. A consulta ao material bibliográfico, permitida durante as provas, e o tempo ilimitado dado aos sujeitos para que completassem e revisassem seus textos à vontade devem ter contribuído ainda não só para diminuir a angústia mas também para aumentar a qualidade do texto produzido.

ANÁLISE

Os textos produzidos pelos professores serão analisados aqui através da comparação entre o rascunho e a versão final. Para isso criou-se para cada texto uma tabela de três colunas, colocando-se à esquerda o rascunho, no meio a versão final, com realce das alterações ocorridas,

e na coluna da direita o código das anotações (Figura 1).

RASCUNHO	VERSÃO FINAL	INTERPRETAÇÃO
É importante num primeiro momento conhecer a realidade daquele aluno, sua história, o meio que está inserido, enfim seu contexto biopsicossocial.	<u>No processo de alfabetização é importante num primeiro momento conhecer a realidade daquele aluno, sua história, o meio que está inserido, enfim seu contexto biopsicossocial.</u>	AS (Adição de Segmento de frase) NX (Nível de coerência externa) RP (Resultado positivo)

FIGURA 1 — Corte horizontal do texto de um professor de especialização, mostrando um segmento do rascunho, da versão final e da interpretação.

O que se procurou descrever, na coluna da direita ao se interpretar as revisões, envolve três aspectos: (1) as alterações que ocorreram entre uma versão e outra, (2) o nível de abrangência dessas alterações dentro do texto e (3) os resultados, positivos ou negativos, produzidos por essas alterações. A perspectiva não é a do sujeito da pesquisa em estado de produção de texto, mas a do texto já produzido. Embora isso possa, a primeira vista, parecer uma limitação na metodologia do trabalho, vê-se aqui como uma vantagem, principalmente na medida em que se analisa o mesmo texto em dois momentos de produção, um momento inicial, onde as idéias ainda não estão bem definidas e um momento, onde essas mesmas idéias, devem ter atingido aquilo que foi possível alcançar, de acordo com as circunstâncias e a competência textual de cada sujeito. É de se esperar que através dessa comparação entre as duas versões possa-se chegar aos processos cognitivos e estratégias usados pelo sujeitos.

Basicamente, há apenas três alterações que um escritor pode realizar no seu texto: excluir um

segmento, adicionar um segmento e deslocar um segmento. Um segmento pode ser um parágrafo, uma frase, parte de uma frase, uma palavra e mesmo parte de uma palavra. Todas as demais alterações envolvem apenas diferentes combinações dessas alterações. Uma substituição, por exemplo, combina duas alterações: exclusão de um segmento e adição de outro. Como, no entanto, fica muito difícil, mostrar no mesmo segmento, os processos simultâneos de exclusão e adição, optou-se aqui por incluir a substituição. Temos, assim, em resumo, os seguintes procedimentos, cada um representado na transcrição por um tipo diferente de letra: (1) exclusão (texto tachado), (2) adição (texto sublinhado), (3) deslocamento (**texto em negrito**) e (4) substituição (*texto em itálico*). A tabela 1 ilustra cada um desses procedimentos com exemplos tirados do corpus.

TABELA 1 — Tipos de alterações produzidas entre o rascunho e a versão final.

Procedimento:	Rascunho	Versão Final
Exclusão	(1.1) A lingüística como ciência teórica consiste no estudo científico da linguagem humana.	(1.2) A lingüística consiste no estudo científico da linguagem humana.
Adição	(1.3) Onde foi parar essa riqueza que cada criança é portadora (...)?	(1.4) Onde foi parar essa riqueza <u>de conhecimento</u> que cada criança é portadora (...)?
Deslocamento	(1.5) Como tudo na vida, as aulas de leitura também necessitam de um planejamento prévio...	(1.6) As aulas de leitura, como tudo na vida necessitam de um planejamento prévio...
Substituição	(1.7) O professor ao <i>trabalhar com o aluno</i> deve lembrar que fazem parte da compreensão (...)	(1.8) O professor ao <i>desenvolver atividades textuais</i> deve lembrar que fazem parte da compreensão (...)

Como já vimos, cada um desses procedimentos realizados sobre o texto pode afetar segmentos

diferentes do próprio texto, desde aspectos morfológicos e sintáticos até questões de coesão e coerência. Não há, no entanto, uma correlação positiva entre a extensão da alteração, fisicamente produzida, e a extensão do texto que essa alteração afeta. Para efeito de análise, cada segmento afetado pela alteração introduzida no texto, foi classificado, de acordo com seu nível de abrangência, em uma das seguintes categorias: (1) nível da palavra, (2) nível da frase, (3) nível da coesão interna e (4) nível da coerência externa. A Tabela 2 mostra exemplos de cada um desses níveis.

TABELA 2 — Níveis de abrangência das alterações efetuadas no texto

Níveis	Rascunho	Versão Final
Da palavra	(2.1) O professor deve ter um domínio sobre o texto a ser lido...	(2.2) O professor deve ter domínio sobre o texto a ser lido...
Da frase	(2.3) A evolução desses métodos <i>trouxeram</i> contribuições significativas ao ensino das línguas estrangeiras...	(2.4) A evolução desses métodos <i>trouxe</i> contribuições significativas ao ensino das línguas estrangeiras...
Da coesão interna	(2.5) Nada mais compatível com a educação formal do que a idéia de valorização do outro. [. . .] Compatível, [. . .] Antagônico, [. . .]	(2.6) Nada mais compatível <u>e, ao mesmo tempo, antagônico</u> com o <u>processo de</u> educação formal do que a idéia de valorização do outro. [. . .] Compatível, [. . .] Antagônico, [. . .]
Da coerência externa	(2.7) Desta forma, o uso do texto nesse processo serve apenas como <i>suporte</i> para o estudo da gramática.	(2.8) Desta forma, o uso do texto nesse processo serve apenas como <i>pretexto</i> para o estudo da gramática.

Existe, admissivelmente, um grau de subjetividade nessa classificação, agravado pelo fato de que praticamente não havia alterações estritamente locais, envolvendo, por exemplo, ortografia ou acentuação gráfica, que podem ser mais facilmente classificadas. As alterações locais, no nível da palavra e da frase, foram bastante reduzidas. Em nível da palavra, temos em (2.1) o uso

indevido do artigo indefinido, eliminado em (2.2). Em nível da frase, temos a falta de concordância verbal em (2.3), corrigida em (2.4).

Na área das alterações globais, a divisão entre o que denominamos aqui de coesão interna e coerência externa, exige uma leitura muito atenta dos textos. O critério usado para decidir entre um e outro nível de abrangência foi a repetição ou não da idéia dentro do texto. O acréscimo da palavra “antagônico” em (2.6), por exemplo, tem uma abrangência de coesão interna porque a idéia de “antagônico”, em contraste com “compatível”, é retomada mais adiante no texto.

Finalmente a substituição de “suporte” para “pretexto” em (2.7) e (2.8) é considerada como abrangendo o nível de coerência externa porque remete a uma idéia que está também em outros textos — no caso toda a discussão sobre o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática.

Houve também uma tentativa de classificar cada alteração em termos do resultado produzido, classificado em positivo, negativo ou indiferente. Devido à dificuldade em se estabelecer critérios objetivos para essa classificação, já que as alterações raramente envolviam correções gramaticais, usou-se aqui dois avaliadores. A categoria “indiferente” foi aplicada quando os dois avaliadores tinham dificuldade em classificar o procedimento ou quando não chegavam a um acordo. A Tabela 3 mostra alguns exemplos das classificações obtidas.

Assim em (3.2) o resultado da revisão é negativo porque o uso da palavra “importante” acabou

criando uma redundância com a palavra “importância”, que se encontra na mesma frase. Em (3.3) o deslocamento de “isso” para o início da frase não parece ter nem melhorado nem prejudicado a qualidade do texto. Já em (3.5) a substituição de “suas” por “dos educandos”, a substituição de “mas” por “e” e a exclusão de “a explicitar” parece ter tornado o texto mais claro e conciso.

TABELA 3 — Possíveis resultados das alterações efetuadas no texto

Resultado	Rascunho	Final
Negativo	(3.1) Por isso é <i>necessário</i> que o professor tenha uma visão ampla e consciente da importância da tarefa...	(3.2) Por isso é <i>muito importante</i> que o professor tenha uma visão ampla e consciente da importância da tarefa...
Indiferente	(3.3) Tudo isso serve para que um aluno saiba decodificar um texto;...	(3.4) Isso tudo serve para que um aluno saiba decodificar um texto;...
Positivo	(3.5) Se não nos centrarmos tanto nas <i>suas</i> dificuldades <i>mas</i> buscarmos a explicitar, principalmente, explicitar e desenvolver suas potencialidades,...	(3.6) Se não nos centrarmos tanto nas dificuldades <i>dos educandos e</i> buscarmos, principalmente, explicitar e desenvolver suas potencialidades,...

DADOS QUANTITATIVOS

Cada alteração introduzida em cada um dos 20 rascunhos foi classificada em um dos quatro tipos de procedimento (exclusão, adição, substituição ou deslocamento), analisada quanto a sua abrangência (nível de palavra, de segmento de frase, de coesão interna ou coerência externa) e avaliada quanto ao resultado produzido (positivo, negativo ou indiferente). A Tabela 4 resume os dados dessa análise.

Tabela 4 — Dados estatísticos entre o rascunho e a versão final

Segmento	Rascunho	Versão Final	Diferença
Textos	20	20	0%
Parágrafos	166	169	+2%
Frases	291	300	+3 %
Palavras	7157	7582	+5 %
Médias			
Parágrafos/texto	8.30	8.45	
Frases/parágrafo	1.75	1.78	
Palavra/frase	24.59	25.27	

Não se pode afirmar que, em termos puramente quantitativos, as diferenças apresentadas entre o rascunho e a versão final sejam significativas. O dado mais importante é de que os textos foram levemente maiores, resultando num acréscimo de 5% no número de palavras.

Tabela 5 — Palavras mais freqüentes usadas nos textos

Frequências	Rascunho	Versão Final	Diferença
Aluno(s)	82	98	+19%
professor(a,s)	60	66	+10%
texto(s)	53	63	+19%
dever(...)	48	58	+21%
leitura(s)	42	51	+21%

O dado mais interessante está na freqüência das palavras mais usadas, ignorando-se para essa análise os artigos e preposições. Como seria de se esperar (Tabela 5), as palavras mais

freqüentes referem-se ao contexto em que atua o professor de língua portuguesa: aluno, professor, texto, dever, leitura. A surpresa é a presença do verbo "dever", que discutiremos mais abaixo.

O que não se esperava foi o aumento significativo da freqüência dessas palavras quando se passou do rascunho para a versão final. Isto significa que à medida que o texto foi ficando mais bem costurado, e supostamente mais coeso e coerente, repetiu mais ainda o que já estava sendo repetido.

TABELA 6 — Levantamento das revisões por tipo e segmento alterado. (O=ortográfico, P=Palavra, S=Segmento de frase, F=Frases)

Tipo	Segmento				Subtotal
	O	P	S	F	
Exclusão	3	22	18	14	57
Adição	12	43	34	35	124
Substituição	1	32	26	-	59
Deslocamento	3	7	4	14	28
Totais	19	104	82	63	268

Quanto ao tipo de procedimento (Tabela 6), o mais usado foi o da adição. Ao reescrever seus textos os sujeitos adicionaram aproximadamente duas vezes mais do que excluíram ou substituíram e aproximadamente quatro vezes mais do que deslocaram. As adições incluíram palavras, segmentos de frase, e frase, abrangendo principalmente o nível da coerência externa, o que significa que a principal alteração ocorrida na reescrita do texto foi o acréscimo de novas idéias.

Em relação ao segmento do texto, o nível que sofreu mais alterações foi o da palavra.

Combinado com o tipo de procedimento (adição, exclusão, etc.), isso significa que a alteração mais comum foi a adição de palavras, seguida de substituição. Alterações no nível da frase ou de um segmento de frase também foram freqüentes. Onde os professores menos mexeram foi na ortografia, o que está dentro da expectativa, tratando-se de professores de língua portuguesa.

TABELA 7 — Levantamento das revisões por tipo e nível de abrangência. (P=Palavra, S=Segmento de frase, F=Frases, CI=Coesão Interna, C=Coerência externa)

Tipo	Abrangência					Subtotal
	P	S	F	CI	C	
Exclusão	5	2	2	10	38	57
Adição	14	-	6	14	90	124
Substituição	7	11	8	9	24	59
Deslocamento	-	4	12	9	3	28
Totais	26	17	28	42	155	268

Mais importante, no entanto, do que o segmento alterado é a abrangência dessa alteração, isto é, a repercussão que a alteração provoca dentro de um determinado segmento do texto. A Tabela 7 mostra que mais de metade das alterações afetou o nível da coerência externa (155 de um total de 268 alterações), envolvendo principalmente adição de novas idéias, seguida de exclusão e substituição. O segundo nível de abrangência mais afetado foi o da coesão interna, com 42 alterações. As alterações de abrangência local, incluindo os níveis da frase, segmento de frase e palavra foram as menos freqüentes. Isso significa que, na produção de seu texto, os professores preocuparam-se mais com os aspectos globais e comunicativos do que com aspectos

estritamente formais e lingüísticos.

TABELA 8 — Levantamento das revisões por tipo e resultado.

(P=Positivo, N=Negativo, I=Indiferente)

Tipo	Resultado			Subtotal
	P	N	I	
Exclusão	38	4	15	57
Adição	64	13	47	124
Substituição	32	4	23	59
Deslocamento	12	-	16	28
Totais	146	21	101	268

A Tabela 8 mostra os resultados das alterações feitas pelos professores no seu texto. Das 268 alterações, 146 (54%) foram consideradas positivas pelos dois avaliadores e apenas 21 (8%), negativas.

Uma pergunta interessante, quando se analisa o efeito produzido pelas alterações, é saber que tipo de alteração (exclusão, adição, substituição ou deslocamento) produziu os melhores resultados. Em termos percentuais, considerando a interação entre os aspectos positivos e negativos, o melhor resultado foi obtido pelo procedimento da exclusão, positiva em 66% dos casos e negativa em apenas 1,5%. O pior resultado ficou com o procedimento da adição, positiva em 51% dos casos e negativa em 4,8%. O procedimento mais indiferente foi o do deslocamento.

O processo de exclusão de texto, quando produz um resultado positivo, mostra que o texto foi

inicialmente mal escrito. Ao se eliminar um defeito, não se está, rigorosamente, acrescentando uma qualidade ao texto, mas simplesmente tornando-o menos ruim — mais ou menos como o cirurgião que, para salvar o paciente da gangrena, vê-se obrigado a amputar-lhe uma parte do corpo. Melhor seria se o paciente não tivesse tido a gangrena. Na elaboração do texto, melhor seria se não tivesse ocorrido o desperdício, o gasto de tempo e energia na construção de algo que está atrapalhando e que agora precisa ser retirado. O processo da construção pela destruição, como se vê, não pode ir muito longe, sob a ameaça de exterminar o texto já construído. O fato de os processos de exclusão e adição apresentarem, respectivamente, o melhor e o pior resultado entre o rascunho e a versão final, mostra um das tensões do processo da escrita: o que se tira apresenta um efeito melhor do que se acrescenta, mas o texto é feito do que se acrescenta e não do que se tira. Como resolver essa tensão é um dos desafios dos produtores de texto.

O MUNDO LINGÜÍSTICO DO PROFESSOR

A alta frequência do verbo "dever", encontrada na análise lingüística dos textos, pode dar idéia de uma visão de mundo marcada pela obrigação e pelos compromissos da sala de aula. Há realmente essa visão nos textos produzidos, mas o que prevalece é a preferência por um tipo de texto exortativo, com apelos constantes ao que o professor deve fazer na sala de aula para atender melhor ao aluno. O professor deve, por exemplo, conhecer o conteúdo dos textos:

O professor deve ter domínio sobre o texto a ser lido, ou escolhe outro para que os alunos sintam segurança na condução do processo de entendimento.

O professor deve saber como motivar os alunos:

O professor deve motivar os alunos, prepará-los para a leitura.

Antes de mais nada, o professor deverá propiciar um ambiente que faça com que os alunos sintam interesse e motivação pela leitura.

O professor deve trabalhar com diferentes tipos de textos:

[O professor] deverá selecionar textos de diferentes fontes (livros, jornais, etc.)

O professor deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno:

Deve também o professor incentivar o máximo o aluno em aproveitar o máximo seus conhecimentos prévios.

A realidade do aluno, o conhecimento prévio, tem de ser levado em conta pelo professor na hora de escolher os textos a serem lidos, que deverão permitir ao aluno compreender, falar, criticar sobre os conteúdos veiculados, que serão de seu interesse e necessidade.

Partindo do princípio de que diferentes leituras podem ser feitas de um mesmo texto, devemos, em sala de aula, fazer uma explosão de idéias com os alunos a fim de saber o que pensam e/ou sabem sobre o assunto.

É de fundamental importância toda uma preparação que o professor deverá dar ao aluno antes de que este pegue um texto para fazer uma leitura.

O professor deve explicitar ao aluno o que é texto e leitura:

O professor também deverá mostrar ao aluno que a leitura é um processo interativo, que envolve a compreensão e a reflexão, que nenhum texto existe por acaso.

O professor deve deixar claro para os alunos que o texto é um tecido e, como o tecido vem entrelaçado de fios, o texto deve vir também entrelaçado de idéias, mas que sejam claras e coerentes.

O professor deve, de um modo geral, respeitar e promover a aprendizagem iniciada pelo próprio aluno:

O professor deve ser um auxiliar, proporcionando situações em que o aluno crie, formule hipóteses, construa seu próprio conhecimento, através de jogos, passeios, pesquisas,

dramatizações, experiências, etc.

A maneira como o professor vai direcionar a sua aula deve estar voltada ou seja, direcionada ao aluno visando os interesses e a sua individualidade.

Não se deve querer que o aluno reproduza coisas prontas mas sim fazer com que crie de acordo com as experiências dele algo que tenha significado e não apenas modelos do que o professor quer como ideal.

deveríamos permitir que os alunos partilhassem conosco perspectivas sobre objetivos a alcançar, deixando ao alcance deles a oportunidade de definir o que lhes é necessário.

Considerando que os textos foram produzidos em situação de avaliação, durante cursos de especialização, onde os tópicos das dissertações foram discutidos previamente em sala de aula, é muito provável que os professores tenham sofrido, consciente ou inconscientemente, um processo de doutrinação e ao serem solicitados a escrever tentaram passar adiante essa doutrinação. O mais provável, no entanto, é que a frequência do verbo "dever" não seria muito diferente em outras circunstâncias, com ou sem a possível doutrinação prévia. Minha hipótese é de que os professores, pela natureza de sua função, estejam mais acostumados a prescrever do que a descrever. Sempre que solicitados a produzir um texto dissertativo, caem automaticamente na prescrição do que deve ou não deve ser feito.

ERROS COMETIDOS

Uma curiosidade inevitável suscitada nesta análise, ainda que não seja o objetivo central do trabalho, é verificar que tipos de erros cometem os professores de língua portuguesa, considerando para isso a versão final dos textos. Resumidamente, pode-se dizer que cometem os mesmos erros que corrigem nos alunos, ainda que em escala bem menor. Há, por exemplo,

entre outros, erros de concordância:

Todas essas habilidades devem ser bem trabalhadas e bem exploradas dentro da sala de aula, para que os alunos aprendizes tornem-se leitores atentos e críticos em relação ao que lê.

Pronome sem antecedente

Antes de ler deve ser clara para o aluno a razão pela qual eles lêem.

Erros de pontuação:

(...) não há crianças irrecuperáveis basta que se encontre métodos ajustados as suas necessidades.

Problemas com o uso de preposições:

O professor (...) deve ser crítico, criativo, incentivador, animador, cauteloso, para propor atividades que o aluno sintam-se interessado (...).

Uso inadequado de tempo verbal:

Acredito que para o sucesso da aprendizagem, é necessário que o professor e o aluno devem estar engajados no mesmo ideal.

Problemas colocacionais:

O intercâmbio de troca de experiências faz com que (...).

Agrupamento aleatório de palavras, produzindo texto sem sentido:

Com relação aos tempos em que estamos vivendo a “questão do outro”, “a questão da valorização do outro”, figura às vezes como uma questão lembrada, mas esquecida, quando reporíamos a sua prática principal no que se refere a aprendizagem.

Esses erros, no entanto, são pouco frequentes e, ainda que presentes nas versões finais dos textos produzidos, não devem caracterizar o modo de escrever dos professores. É muito provável que numa nova versão do textos, muitos deles fossem corrigidos.

DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho foi investigar como escrevem os professores de língua portuguesa, considerando não apenas o produto final, o texto já produzido pelos professores, mas principalmente o processo da produção do texto, envolvendo os mecanismos de escrita e reescrita em todas suas idas e vindas, incluindo o levantamento dos segmentos que foram retirados, acrescentados, substituídos e deslocados dentro do texto, até chegar à versão final. A análise detalhada desses processos, baseada no levantamento das revisões feitas pelos professores entre o rascunho e a versão final, e o exame do texto final, produzido numa situação de avaliação, leva às seguintes conclusões: (1) não há uma marca da profissão no texto produzido pelos professores de língua portuguesa; (2) há diferentes níveis de satisfação com o texto final; (3) há uma preocupação maior com o conteúdo do que com a forma. Há também uma conclusão importante em relação aos itens que foram agregados e descartados na caminhada entre o rascunho e a versão final, conforme veremos mais adiante.

Os textos produzidos pelos professores de língua portuguesa apresentaram grande diversidade entre si, ainda que analisados sob o critério exclusivo da qualidade, sem considerar questões pessoais de estilo. Considera-se este resultado surpreendente na medida em se trata de um grupo que deveria ser bastante homogêneo, pelo menos em termos de qualificação profissional: todos eram professores com licenciatura plena em língua portuguesa frequentando cursos de especialização.

Essa diversidade ocorreu em todos os níveis em que foram analisados os textos, incluindo não só o nível do léxico e da sintaxe mas também o da coesão interna e coerência externa. Esperava-se, por exemplo, um cuidado maior com a forma do texto, com o uso de frases bem feitas, marcadas por uma pontuação rigorosa e emprego de vocabulário adequado, de certa maneira deixando no texto a marca do professor de português. Isso, no entanto, não aconteceu. Os professores de língua portuguesa investigados neste trabalho escrevem como os profissionais de outras áreas, com menos erros de ortografia, é verdade, mas apresentando uma grande variedade de estilos, de organização textual e exposição de conteúdo, com diferentes graus de competência em qualquer um desses níveis, e — o que considero um detalhe peculiar — sem deixar a marca de sua profissão no texto produzido.

Esta afirmação, no entanto é feita com algumas ressalvas. Os dados que foram obtidos nesta pesquisa podem não ter sido suficientes ou não foram suficientemente refinados para captar as diferenças. Uma investigação mais aprofundada seria necessária.

A segunda conclusão deste trabalho é de há uma grande diversidade de satisfação com o próprio texto, desde a produção de um texto único e definitivo, sem qualquer revisão, até a produção de um texto tão intensamente revisado que, ao lado do texto inicial, acaba se constituindo num outro texto. Também aqui seria necessária uma investigação mais aprofundada, mas nos textos examinados nesta investigação, percebeu-se que há uma correlação muito alta entre o grau de

satisfação e a qualidade do texto de partida, ou seja, quanto melhor o texto inicial, maior o nível de satisfação, representado, neste caso, por um número menor de revisões. Basicamente, quem mais revisou é por que mais tinha para revisar.

Parece que alguns produtores de texto vão pensando seu texto à medida que vão pondo as palavras no papel, fazendo das palavras escritas um contraponto dos próprios pensamentos.

Isto é, iniciam a escrita da frase antes mesmo de ter uma idéia de como ela vai terminar. Outros parecem que já partem de uma versão mais definitiva, provavelmente mais refletida, mais trabalhada na mente antes que a primeira palavra vá para o papel. A metodologia usada nesta pesquisa, à medida em que parte das revisões apresentadas no papel, não dá conta desse segundo procedimento. O fato de ele parecer existir mostra mais uma vez a necessidade de um aprofundamento.

Finalmente, embora os professores de língua portuguesa possam ter uma tradição de preocupação com a forma do texto, na realidade, quando escrevem, preocupam-se mais com o conteúdo. Conforme vimos anteriormente, mais da metade das revisões feitas relacionavam-se com a coerência externa do texto, isto é, com as idéias, com o conteúdo do que estava sendo expresso. Os professores de língua portuguesa, quando produzem seus textos, não são diferentes dos profissionais de outras áreas. Preocupam-se principalmente com as idéias, e quando revisam seu texto, é com as idéias que eles mexem, criando-as, recriando-as, ou

simplesmente descartando as que não funcionaram. Escrever, na sua essência, parece envolver dois processos antagônicos de expansão e contração de idéias.

Uma questão final que ainda precisa ser discutida é o efeito que as revisões produziram no texto. Uma análise lingüística dos textos revisados mostrou três características que devem ser assinaladas: (1) repetiu mais quem revisou mais na versão final, (2) quem repetiu mais na versão final, usou parágrafos com mais frases, (3) quem repetiu mais desenvolveu mais as idéias principais na versão final. Em detalhes, isso significa o seguinte:

Os textos mais densamente revisados resultaram numa repetição maior dos termos que caracterizam o próprio texto. Vimos, por exemplo, que as palavras “aluno”, “professor”, “texto” e “leitura” estão entre as mais repetidas pelo professores nas suas dissertações e refletem justamente os tópicos tratados. O fato de que aqueles que mais revisaram foram os que mais repetiram essas palavras leva a conclusão de que a reescrita do texto melhora a manutenção do tema, quer se veja a questão pela meta-regra da repetição, de acordo com Charolles (1978) ou pelos padrões de reiteração lexical, de acordo com Hoey (1991). Mais uma vez, o processo da revisão parece ter levado à produção de um texto mais coeso.

A revisão, como vimos, constou principalmente do acréscimo de novas idéias. Esse acréscimo, pelo que se vê agora na análise da versão final, manifesta-se através do aumento de frases dentro de cada parágrafo, não no aumento do número de parágrafos. Rigorosamente falando, portanto,

não se trata do acréscimo de novas idéias, que poderia levar a uma fragmentação do texto, mas de reiteração das idéias já existentes, mais uma vez aumentando a coesão interna.

Finalmente, considerando que a revisão constou da inclusão de 155 idéias e da exclusão de 42 para os 20 textos revisados, o que estatisticamente dá uma média de 7 idéias acrescentadas para 2 descartadas em cada texto revisado e considerando que as idéias acrescentadas reiteram as idéias já existentes, nota-se que há uma expansão das idéias principais, e uma conseqüente retração das idéias secundárias, muitas das quais são simplesmente descartadas. A progressão no texto parece dar-se, portanto, através de dois processos antagônicos de diástole e sístole, de expansão e retração de idéias.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi tentar verificar como escrevem os professores de língua portuguesa, partindo da hipótese de que escrevem de modo diferenciado, com características que o separam dos produtores de textos de outras áreas. Procurou-se analisar não apenas o texto final produzido pelos professores mas também alguns dos processos usados nesta produção, partindo de uma análise das alterações feitas entre a versão inicial e final de cada um dos textos analisados.

A principal conclusão do trabalho foi de que, ao contrário do que se esperava, os professores de língua portuguesa não formam uma comunidade discursiva homogênea quando elaboram seus

textos. Há uma diversidade tão grande de um sujeito para outro em todos os aspectos que caracterizam um texto, desde questões de escolhas léxicas e sintáticas até problemas de coesão e coerência, que a marca de uma identidade comum aos professores de língua portuguesa não foi percebida. Predominou de modo geral a preocupação com o conteúdo, em detrimento da forma, mas também com grande variação inter-sujeitos.

A característica mais unificadora dos textos produzidos tenha sido talvez o uso de uma linguagem apelativa, refletindo um mundo lingüístico marcado pela obrigação, com ênfase no que o professor deve ou não deve fazer na sala de aula. A preocupação em prescrever foi bem maior do que a de descrever.

Outra conclusão importante refere-se ao processo de revisão em geral. Os dados colhidos neste trabalho mostram que a revisão provoca um aumento gradual da coesão do texto, obtida principalmente através dos mecanismos de expansão e redução de idéias. Considerando que desses dois mecanismos, o mais eficaz foi o da redução, chega-se à conclusão final de que a escritura envolve uma tensão entre a necessidade de soltar a criatividade e prendê-la ao mesmo tempo. Atingir o equilíbrio entre esses dois processos antagônicos é o desafio de quem escreve.

Olhando a pesquisa em retrospectiva, fica-se com a idéia de que os mecanismos de expansão e contração não caracterizam apenas a natureza, com o constante fluxo e refluxo que parece existir em tudo, desde a respiração dos seres vivos, às marés do oceano e ao próprio universo,

atualmente em expansão, mas caracteriza também a obra do homem, onde há sempre a necessidade da escolha entre incluir e excluir, entre deixar crescer e podar, entre o que guardar e o que jogar fora. Com a escrita não é diferente:

Catar feijão se limita com escrever:

joga-se os grãos na água do alguidar

e as palavras na folha de papel

e depois, joga-se fora o que boiar.

(João Cabral de Melo Neto — *Poesias Completas*)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Charolles, Michel. Introduction aux problèmes de la cohèrence des textes. *Langue Française*. Paris, Larousse: n. 38, p. 7-41, maio 1978.

HOEY, Michael. *Patterns of lexis in text*. Oxford: University Press, 1991.

FIAD, R. S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. *Contexto & Educação*, Ijuí, vol. 4, n. 16, p. 72-78, Out./Dez, 1989.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. *Unimar*, Maringá, vol. 19, n. 1, p.111-125, 1997.